

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



***STRESS* PERCEBIDO, *HARDINESS* E SATISFAÇÃO COM A
VIDA EM ALUNOS DA ACADEMIA MILITAR: RELAÇÃO
ENTRE VARIÁVEIS**

Patrícia Ribeiro Martins

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Secção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das
Organizações**

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



***STRESS* PERCEBIDO, *HARDINESS* E SATISFAÇÃO COM A
VIDA NOS ALUNOS DA ACADEMIA MILITAR: RELAÇÃO
ENTRE VARIÁVEIS**

Patrícia Ribeiro Martins

**Dissertação orientada pelo Professor Manuel Rafael e
co-orientada pelo Tenente Coronel António Rosinha**

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Secção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das
Organizações**

2013

Agradecimentos

Todo o esforço realizado, esconde, geralmente, um número muito grande de contribuições, frases de apoio, frases que nos impediram de desistir, incentivos, críticas construtivas, por parte de pessoas, que assumem uma valia tão preciosa, que sem elas, teria sido impossível chegar a este resultado. E são tantas as pessoas a quem devo o que alcancei até aqui, que espero conseguir agradecer a todas, ainda que, estes agradecimentos signifiquem tão pouco comparado a tudo o que me deram.

Mencioná-las é, portanto, um preço mais que justo.

Ao Professor Manuel Rafael, pelos conhecimentos transmitidos, pela orientação e pela “desdramatização” dos momentos mais difíceis.

Ao Tenente Coronel Rosinha pela ajuda, atenção dedicada e pela paciência incansável.

À Rosa, porque sem ela teria sido impossível. Um sincero obrigada.

À Verónica, pelos discursos de motivação, pela disponibilidade e amizade e pelas pausas divertidas.

A todos os Professores da Faculdade de Psicologia, porque a todos eles devo, hoje, a profissional em que me tornarei amanhã.

Aos meus pais. E estes, merecem ser fortemente destacados, porque a eles lhes devo tudo. Mais do que a minha formação académica, devo-lhes tudo o que sou hoje. Repito a palavra “tudo” e perdoem-me a redundância, mas não existe nenhuma outra que possa dar jus ao que fizeram por mim. Obrigada.

À Sandra Dias, porque a sua amizade é das melhores coisas que levo da Faculdade. Pelos bons momentos, pelos maus, por terem sido vividos em conjunto, um obrigada muito especial.

À Ana Rita, porque nunca conheci ninguém como ela; pela sua genuinidade e constante disponibilidade. E pelas gargalhadas, porque esta palavra está sempre associada a ela.

À Mara, por ser tão adulta; por me ter ajudado inúmeras vezes a pensar “com os pés na terra”.

À Judite, que apesar de estar longe, fez parte do meu percurso e partilhei com ela desabafos e alegrias. Sem dúvida, um grande porto de abrigo.

À Sandrinha, que eu tive a sorte de conhecer um dia. Não conheço ninguém com doses tão iguais de boa-disposição e mau-humor misturadas, que tanto “tempero” dão à minha vida!

Ao Fernal, pela pessoa que é. Pelo apoio que não esgota, pela disponibilidade infinita e pelos “vais conseguir” convictos. Um grande obrigada.

À Celina, minha “vizinha”, que me disponibilizava a dois passos, toda a sua ternura e amizade sincera.

À Maria José, pela boa-disposição de todos os dias, e pelo dom de arrancar sorrisos aos “seus meninos da República”.

À minha família em geral, por me motivarem a continuar e a nunca desistir.

Aos que mesmo estando longe, me transmitiam a segurança de estar do meu lado.

Obrigada, mais uma vez. Se consegui, é graças a todos vós.

Resumo

O Ensino Militar e as suas particularidades próprias tornam-se potenciadores de níveis elevados de ansiedade e *Stress*. Este facto, aliado ao ingresso na Universidade, torna imprescindível estudar o *Stress* e as suas implicações. Neste sentido, optou-se por estudar inclusive, aspectos da personalidade associados ao mesmo, nomeadamente o *Hardiness*. Devido ao afastamento dos alunos da Academia Militar, da vida civil, revelou-se ainda interessante estudar a Satisfação com a Vida. Deste modo, analisam-se os níveis de *Stress* Percebido e os níveis de *Hardiness* e os seus papéis na Satisfação com a Vida e desempenho académico dos alunos da Academia. Para o efeito, foram recolhidos dados, a partir de uma amostra de 477 alunos, dos 4 primeiros anos da Academia Militar, utilizando três Instrumentos distintos: A Escala de *Hardiness* (Bartone, Ursano, Wright e Ingraham, 1989; Mallar & Capitão, 2004), a Escala de *Stress* Percebido (Moreira, 2002) e a Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985).

Os resultados obtidos indicam que o *Hardiness* se correlaciona significativa e negativamente com o *Stress* Percebido, para além de se ter verificado que os maiores preditores do *Stress* Percebido são as duas dimensões do *Hardiness* – o Controlo e o Desafio. No que diz respeito à correlação positiva entre o *Hardiness* e a Classificação Final, esta não se observou. Verificou-se, contudo, uma relação positiva entre o *Hardiness* e a formação militar. Quanto à relação entre o *Hardiness* e a Satisfação com a Vida, existe uma correlação forte entre as duas variáveis. Relativamente à relação entre *Stress* Percebido e Satisfação com a Vida é possível verificar uma correlação negativa e significativa entre as duas variáveis.

Em suma, com esta investigação, a Secção de Apoio Psicopedagógico (SAP) poderá ter maior facilidade em identificar quais os níveis problemáticos de cada variável estudada e em que altura do percurso académico dos alunos, será mais pertinente intervir.

Palavras-Chave: Academia Militar; *Hardiness*; *Stress* Percebido; Satisfação com a Vida

Abstract

The Military Education and its own particularities become enhancers of high levels of anxiety and stress. This fact, combined with the entry into the University, make it indispensable to study the Stress and its implications. Therefore, it had to be studied, including aspects of personality associated with it, namely Hardiness. Due to the Military students's distance from civil life, it was also interesting to study their Satisfaction with Life. Thus, it was analyzed the Perceived Stress levels and the levels of Hardiness and their roles in the Military Academy student's academic performance and satisfaction with Life. To this end, data were collected from a sample of 477 students from the first 4 years of schooling in the Military Academy, using three different instruments: The Hardiness Scale (Bartone, Ursano, Wright and Ingraham, 1989; Mallar & Capitão, 2004), the Perceived Stress Scale (Moreira, 2002) and the Scale of Satisfaction with Life (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985).

The results indicate that the Hardiness is significantly and negatively correlated to the Perceived Stress, besides it was found that the main predictors of Perceived Stress are two dimensions of hardiness - Control and Challenge. Regarding the relationship between Hardiness and the Satisfaction with Life, there is a strong correlation between the two variables. Relatively to the relationship between Perceived Stress and Life Satisfaction is possible to observe a negative correlation between the two variables.

In short, with this investigation, the Psychopedagogical Support Section (SAP) may find it easier to identify the problematic levels of each studied variable and at what time of the students' academic path, it will be more appropriate to intervene.

Keywords: Hardiness; Life Satisfaction; Military Academy; Perceived Stress

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
1.1. O Ensino na Academia Militar	2
1.2. Stress e Stress Percebido	4
1.3. Hardiness	6
1.4. Bem-Estar Subjectivo e Satisfação com a Vida.....	9
1.5 Objectivos do Estudo.....	11
2. MÉTODO.....	12
2.1. Amostra.....	12
2.2. Procedimento	12
2.3. Instrumentos.....	13
2.3.1 Escala de Hardiness	13
2.3.2 Escala de Stress Percebido.....	15
2.3.3 Escala de Satisfação com a Vida.....	16
3. RESULTADOS	17
4. DISCUSSÃO	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	26

Índice de Figuras

Tabela 1 - Distribuição dos alunos pelo ramo das Forças Armadas (valores absolutos)	12
Tabela 2 - Valor Médio das dimensões da escala de <i>Hardiness</i>	17
Tabela 3 - Valor Médio da escala de <i>Stress</i> Percebido.....	17
Tabela 4 - Valor Médio da escala de Satisfação com a Vida.....	17
Tabela 5 - Correlações entre as Dimensões da Escala de <i>Hardiness</i> , <i>Stress</i> Percebido, Satisfação com a Vida, Formação Militar (ICA, IM) e Classificação Académica Final	18
Tabela 6 - Valores Médios das Dimensões, em função do ano que os cadetes frequentam.	19
Tabela 7 - Valores Médios do <i>Stress</i> Percebido, em função do ano que os cadetes frequentam.	20
Tabela 8- Valores Médios da escala de Satisfação com a Vida, em função do ano que os cadetes frequentam.....	20
Tabela 9 - Análise de Regressão relativa ao impacto das dimensões da Escala de <i>Hardiness</i> e da Escala de Satisfação com a Vida, no <i>Stress</i> Percebido.	21

Introdução

A fase de entrada no ensino Superior submete os jovens a uma série de situações problemáticas. Problemáticas estas que os obrigam a confrontarem-se com a adaptação à nova instituição, com o afastamento da família e dos pares ou com o ingresso em cursos que não escolheram em 1ª opção (Rosinha & Abreu, 2005).

Esta fase de transição é caracterizada, segundo Lima (2001/2002, cit. por Rosinha & Abreu, 2005) pelo conhecimento «da nova instituição, de novos professores, novos colegas, novos processos de ensino e de aprendizagem, novas exigências e responsabilidades» (p.140). Rosinha & Abreu (2005) argumentam ainda sobre a importância de uma intervenção nesta fase da vida.

Os alunos da Academia Militar, para além de encararem os problemas característicos do ingresso no ensino superior já mencionados acima por Rosinha & Abreu (2005), deparam-se ainda com o carácter militar da instituição que justifica a prática de regras e normas rígidas. Para além deste facto, o ensino superior militar tem singularidades como o regime de internato, o cumprimento de horários rígidos, o afastamento da vida civil, a difícil gestão de tempo, o que se torna propício a elevados níveis de *Stress*. Ao estudar o *Stress*, a literatura remete automaticamente para formas de lidar com o mesmo, gerindo-o para que sejam retiradas consequências positivas do mesmo. No caso dos alunos da Academia torna-se ainda mais urgente encontrar técnicas que os auxiliem a encarar positivamente o *Stress* do quotidiano, inerente ao contexto da instituição. Daí surge a pertinência de estudar o *Hardiness* ou Robustez psicológica.

Por outro lado, devido às razões acima citadas, inerentes ao contexto militar, implicam um afastamento por parte dos cadetes, da vida civil e comum à maioria dos estudantes universitários, revela-se interessante investigar os níveis de Satisfação com a Vida destes alunos.

A primeira parte desta dissertação destina-se ao enquadramento teórico em que as variáveis *Stress* Percebido, *Hardiness* e Satisfação com a Vida serão definidas e relacionadas. A segunda parte remete para o Método de Investigação. Seguem-se a apresentação de Resultados obtidos e a Discussão e, por último, as considerações finais.

1. Enquadramento Teórico

1.1. O Ensino na Academia Militar

Segundo Lima (2001/2002, cit. por Rosinha & Abreu, 2005) a insatisfação e a desmotivação perante os cursos estão relacionadas com a passagem do ensino secundário para a universidade, uma vez que a essa transição estão associados diferenças no método de ensino, nos hábitos de estudo e formação anterior, assim como a adaptação à nova instituição.

O Ensino Superior Público Universitário partilha com as outras instituições de ensino superior, a criação de profissionais especializados para servirem a sociedade. A formação militar, por sua vez, deve seguir os princípios gerais que sustentam o ensino superior. Porém, tem por tarefa única facultar a formação comportamental dos quadros permanentes das Forças Armadas e da GNR (Bravo, 2008).

A Academia Militar de Lisboa é um estabelecimento de Ensino Superior Público Militar, com objectivos de investigação e de apoio à comunidade, destinando-se essencialmente a formar oficiais designados aos quadros permanentes das armas e serviços do Exército e da Guarda Nacional Republicana (GNR), assim como proporcionar cursos em áreas de proveito para a segurança e defesa nacionais (Academia Militar, 2008a).

O Ensino ministrado na AM, assim como o domínio de formação militar, da área de educação física e desportos, da área de formação tecnológica e do comportamento, têm em vista desenvolver nos alunos os atributos essenciais a quem se destina às funções de comando e chefia, com base na compreensão dos valores culturais e patriótica que fundamentam a Academia Militar (Academia Militar, 2008b).

A Formação Científica de Base, que é dada nos primeiros anos de cada curso, sustenta tanto o desenvolvimento e compreensão das matérias leccionadas quer, futuramente, à obtenção de novos conhecimentos consequentes da acelerada evolução do conhecimento (Academia Militar, 2008b).

A Formação Científica de Índole Técnica e Tecnológica, tem por objectivo proporcionar as qualificações profissionais indispensáveis ao cumprimento de funções técnicas, no âmbito de cada uma das Armas e Serviços do Exército e da Guarda Nacional Republicana (Academia Militar, 2008b).

A Formação Geral Militar abrange diversas disciplinas que visam conceder ao aluno as habilitações técnicas e as qualidades de comando e chefia, indispensáveis ao cumprimento das suas missões futuras. Sucede durante o ano lectivo, tendo essencial

incidência em acções de formação fortalecidas no campo e em exercícios tácticos (Academia Militar, 2008b). A Instrução Militar (IM), uma componente da Formação Geral Militar, tem como objectivo final promover a integração dos alunos na Instituição Militar, assumindo as atitudes e os comportamentos inerentes à condição militar e desenvolver neles qualidades cívicas, o alto sentido do dever e da honra, o patriotismo e os atributos de carácter indispensáveis ao exercício da função de Oficial do Quadro Permanente do Exército Português e da Guarda Nacional Republicana (GNR). (Rosinha *et al.* 2005) Segundo Rosinha *et al.* (2005), uma vez que a Instrução Militar é ministrada de forma contínua em cenários de promoção de *Stress*, esta estratégia surge associada aos factores de um melhor desempenho, agindo consequentemente como factor de motivação, gerando um maior bem-estar físico e psicológico. Os mesmos autores defendem que para um bom desempenho na Instrução Militar, o que se manifesta como mais importante é a eficiência intelectual (e.g. capacidade de gerir recursos em situações de pressão), a estabilidade emocional (neuroticismo) e a capacidade de investimento, i.e., a Instrução Militar explora mais os aspectos da personalidade do aluno. A Instrução de Corpo de Alunos (ICA), outro elemento constituinte da Formação Geral Militar, é uma avaliação de mérito pessoal, a cargo do Comandante do Corpo de Alunos (CAL), o qual deve para o efeito verificar a integridade do processo avaliativo e da aplicação efectiva dos princípios e regras da Instituição (Art.º 58º, Regulamento da Academia Militar, 1991).

As disciplinas de foro académico, incluídas nomeadamente na formação científica de base estão sob o domínio de capacidades de carácter cognitivo (e.g. inteligência, aptidões verbais e numéricas), sendo o valor da Classificação Final, o resultado do desempenho realizado (Rosinha & Abreu, 2005).

A Educação Física e Desportos visam conceder aos alunos a aptidão e destreza física necessárias ao cumprimento das suas futuras missões. Para além da Educação Física, os alunos usufruem em horário escolar, desportos como o Judo, a Equitação, a Natação, a Esgrima, a Luta Militar e o Boxe. Os alunos também têm a possibilidade de participar em actividades desportivas extracurriculares, como o Mergulho Amador, a Orientação, a Mesa Alemã, a Esgrima, Artes Marciais, entre outros. De sublinhar, ainda, a participação em campeonatos universitários de diversas modalidades e a possibilidade de participação em competições internacionais (Academia Militar, 2008a).

As actividades de ensino na AM são de presença obrigatória e desenvolvem-se através de aulas teóricas, teórico-práticas e práticas sendo suplementadas tanto por Conferências, trabalhos de aplicação, exercícios no campo, estágios, visitas e missões

de estudo, de acordo com a pedagogia mais recomendável ao processo de ensino/aprendizagem das matérias que incluem os planos dos diversos cursos, como por actividades circum-escolares de índole desportivo, lúdico e de cultura geral, baseadas na correcta gestão dos tempos livres, e tendo em vista a formação geral dos alunos (Art.º 65º, Regulamento da Academia Militar, 1991).

O aproveitamento escolar é expresso pelas classificações e informações referentes a chamadas, testes e provas de aproveitamento, trabalhos práticos ou de aplicação, estágio, missões, instruções ou exercícios militares, provas de Educação-Física e suas provas finais, exames e provas finais e também à informação pessoal dos docentes responsáveis pelas diferentes disciplinas. (Academia Militar, 2008b).

Os alunos encontram-se, inclusive, submetidos ao regime de internato, devendo, por isso, dormir na AM, tendo a obrigação de se apresentarem com pontualidade e «correctamente uniformizados às aulas, actividades, provas e trabalhos escolares, formaturas e refeições» (Academia Militar, 2011, p. 28).

Deste modo, para além das problemáticas comuns da transição para o ensino superior, os alunos da Academia Militar enfrentam dificuldades acrescidas adjacentes à formação militar exigida. A exigência e o rigor da instituição podem despoletar elevados níveis de *stress* nos alunos, sendo necessário intervir para que tal não afecte negativamente o seu percurso académico e consequentemente a própria satisfação com a vida.

1.2. *Stress* e *Stress* Percebido

De acordo com Lazarus & Folkman (1984) o processo de *Stress* desencadeia-se com a interpretação de um determinado evento como uma imposição. A avaliação da ameaça é agravada quando os indivíduos acreditam ter recursos insuficientes para responder às exigências externas.

A avaliação cognitiva constitui uma variável-chave no que diz respeito a situações *stressantes*. Trata-se de dois processos: avaliação primária e avaliação secundária. A avaliação primária refere-se à avaliação de um indivíduo sobre o significado de um evento: se o evento é *stressante*, positivo, controlável, desafiador ou irrelevante. A avaliação secundária refere-se à avaliação que o indivíduo faz sobre os seus próprios recursos e estratégias de *coping*, em situações *stressantes*. O termo *coping* refere-se às estratégias cognitivas e comportamentais utilizadas para gerir a relação problemática pessoa-ambiente (Lazarus & Folkman, 1984). De acordo com os mesmos autores, a situação é avaliada como *stressante* quando um indivíduo reconhece que as

exigências impostas por uma dada situação ultrapassam os recursos de *coping* disponíveis.

O ingresso no Ensino Superior é um acontecimento marcante na vida do estudante que costuma acarretar inúmeras mudanças, o que pode potencializar o surgimento de elevados níveis de *Stress*. Com efeito, são inúmeras as fontes de *Stress* que o estudante pode experimentar no contexto universitário, entre as quais: a ansiedade das avaliações/exames, uma baixa auto-estima, a ansiedade social, problemas socioeconómicos (Pereira, Vaz, Medeiros, Lopes, Melo, Ataíde, Pinto, Bernardino, Mendes, Ferreira, 2004)

A adaptação do estudante à universidade pode ser dificultada pelo *Stress* (Gall, Evans & Bellrose, 2000, cit. por Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira, 2009), assim como ter repercussões negativas para a saúde física e levar a problemas psicológicos (Chang, 2001; Morrison & O'Connor, 2005, cit. por Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira, 2009). Deste modo, o *Stress* faz com que o estudante tenha uma imagem negativa de si, nomeadamente a nível das competências escolares (Goldman, & Wong, 1997 cit. por Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira, 2009). Mais especificamente, o *Stress* tendo sido apontado como um dos preditores do rendimento académico (Linn & Zeppa, 1984, cit. por Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira, 2009).

Langston e Cantor (1989) desenvolveram um estudo sobre ansiedade social, em estudantes na fase de transição para o ensino superior, baseando-se na premissa do facto dessa mudança poder originar um aumento da responsabilidade, da ansiedade e da competitividade, tornando propício o surgimento do *Stress*.

Segundo Stevenson & Harper (cit. por Nandamuri & Ch, 2011) o *Stress* em instituições académicas pode ter consequências negativas caso não seja bem gerido. Fairbrother & Warn (2003, cit. por Nandamuri & Ch, 2011). O *Stress* académico tem sido alvo de inúmeras pesquisas que identificaram diversos *stressores*, nomeadamente a competição entre estudantes, insucessos escolares, relações pobres com outros estudantes e professores. Os *stressores* académicos incluem a percepção por parte dos estudantes da extensão dos conhecimentos a adquirir e o tempo insuficiente para os conseguir desenvolver (Carveth *et al.* 1996, cit. por Nandamuri & Ch., 2001).

O *Stress* Percebido, pode ser considerado como o grau em que determinada situação na vida de uma pessoa é avaliada como *stressante* (Cohen, Kamarck, e Mermelstein, 1983) tratando-se, portanto, do resultado das avaliações primárias e secundárias (Lazarus & Folkman, 1984) descritas anteriormente. Por outras palavras, o *Stress* Percebido é o resultado da reflexão ou da avaliação global da importância e da

dificuldade em lidar com desafios pessoais e ambientais. Pesquisas indicam que o *Stress* percebido está associado à ansiedade e à depressão (por exemplo, Bergdahl & Bergdahl, 2002).

Para medir o *Stress* Percebido, foi desenvolvida a Escala de *Stress* Percebido (PSS) construído por Cohen *et al.* (1983) e traduzida para português por Moreira (2002), utilizada nesta investigação e descrita mais adiante.

1.3. *Hardiness*

Segundo Kobasa (1979), anteriormente os estudos sobre o *Stress* eram sempre de carácter negativo. A capacidade de resistência a situações e a capacidade de iniciativa do ser humano não eram consideradas. Deste modo, a escassez de aspectos positivos que caracterizassem o homem e as suas relações com o meio, levou a que Kobasa (1979) efectuasse estudos sobre o conceito de *Hardiness*.

A comunidade científica assume que a personalidade sofre modificações ao longo da vida, recriando-se e transformando-se em função das experiências nas diferentes dimensões da vida do indivíduo (Kobasa, 1979).

Para alguns autores (por exemplo, Singer, 1984, cit. por Hall & Lindzei, 1993) os traços de personalidade compõem a base da mesma, uma vez que o traço seria estável ao longo das diferentes situações, permitindo, deste modo, antecipar o comportamento.

Alguns estudos fazem referência ao conceito de *Hardiness* como personalidade resiliente ou resistente (por exemplo, Kobasa, Maddi & Khan, 1982; Peñacoba & Moreno, 1998). Para Peñacoba & Moreno (1998) esta designação surge de conceitos teóricos do existencialismo, para o qual o indivíduo, ao longo da sua vida e de uma forma contínua, vai construindo a sua personalidade, com mudanças obrigatórias associadas a situações *stressantes*.

O conceito *Hardiness*, *hardy personality*, personalidade resiliente ou resistente, é percepcionado como um vasto conjunto de características de personalidade que agem como fonte de resistência diante dos acontecimentos *stressantes*. Segundo Mallar & Capitão (2004), este conceito não pode ser entendido como um traço estático mas sim como o resultado da interacção entre o indivíduo e o meio. Pode actuar como um agente moderador do *Stress* e facilita a procura de suporte social, além de manter e, por vezes, auxiliar o aumento ou a melhora do desempenho individual.

O *Hardiness* pode ser observado como um conceito global, cujas particularidades, que podem ser consideradas e vistas como autónomas, se encontram estreitamente relacionadas. A extensão das características contidas no constructo de

Hardiness pode ser condensada em três dimensões principais, sendo elas o *Compromisso*, o *Controlo* e o *Desafio*. (Kobasa, 1979)

O *Compromisso*, segundo Kobasa, Maddi, Kahn (1982) pode ser considerado como a capacidade que o indivíduo tem de se envolver, no quotidiano, em tudo o que realiza. O indivíduo com elevados níveis de compromisso é visto como alguém com auto-estima elevada e com plena noção das suas competências, sendo capaz de tomar decisões.

A segunda dimensão, o *Controlo*, é definida como a tendência que o indivíduo possui de pensar e agir com a convicção das influências pessoais durante os acontecimentos. O controlo tende a ser a variável da personalidade saudável pois as pessoas com esta qualidade procuram as explicações sobre o porquê dos acontecimentos, não só nas acções dos que a rodeiam mas também nas suas próprias responsabilidades. A capacidade de controlo permite ao indivíduo perceber, em inúmeros acontecimentos *stressantes*, consequências previsíveis e, consequentemente, manipular os estímulos a seu favor (Kobasa, Maddi, Kahn, 1982).

A terceira dimensão do *Hardiness* denomina-se por *Desafio*, caracterizando os indivíduos que preferem a mudança, ao invés da estabilidade. Esta percepção de mudança é compreendida como uma oportunidade, um estímulo ao crescimento pessoal, o que permite, desta forma, ao indivíduo, encarar os estímulos *stressantes* de outra forma, não os vendo como uma ameaça à sua integridade física e psicológica. Devido a esta perspectiva da mudança como fonte de novas experiências enriquecedoras, os esforços da pessoa confluem para encontrar meios de enfrentar as novas situações, encarando-as como uma oportunidade de desenvolvimento. Este facto permite uma maior flexibilidade cognitiva e uma protecção contra as situações criadoras de conflitos (Kobasa, Maddi, Kahn, 1982). O *desafio* facilita o confronto saudável com situações potenciadoras de *Stress*, através de duas formas: uma directa e outra indirecta. A forma directa, no sentido em que existe uma percepção positiva da mudança. A outra, a forma indirecta que se caracteriza pelo facto dos esforços cognitivos não serem voltados para a percepção da ameaça mas sim para o enfrentar da situação e para o controlo emocional (Kobasa, Maddi, Kahn, 1982).

O *Hardiness*, já definido por Kobasa (1979, cit. por Bartone, Eid, Johnsen, Laberg & Snook, 2009) consiste num estilo de personalidade ou um padrão de personalidade associado a uma boa saúde e a um bom desempenho, sob *Stress*. Pessoas *Hardy* têm tendência para atribuir sentido à vida e a comprometerem-se com o que se

destinam a fazer. São capazes de exercer um maior controlo sobre as situações e encaram as mudanças como desafios e oportunidades.

Kobasa e Overlette (1979; 2000, cit. por Sinclair e Tetrick, 2000) propuseram que o *Hardiness* funcionava como um moderador do *Stress*, quando os indivíduos tinham níveis elevados nas três componentes.

Um estudo de Sheard e Golby (2007), em que foi analisada a relação entre as três dimensões do *Hardiness* já mencionadas e o sucesso académico, em estudantes universitários noruegueses, revelou que o domínio *Compromisso* era a única dimensão que tinha uma correlação significativa positiva com o desempenho universitário. O *Controlo* e o *Desafio* não apresentaram qualquer relação significativa.

Outro estudo realizado por Bartone, Roland, Picano e Williams (2008) acerca da relação negativa entre *Hardiness* e *Stress* académico em estudantes noruegueses, divulgou que os alunos com uma personalidade mais resistente não eram tão afectados pelos efeitos nocivos do *Stress* académico. O sujeito sugere que não é a situação *stressante* em si, que desencadeia *Stress*, mas sim a forma como o sujeito reage e a percepção.

Hasel, Abdolhosein., Ganji, (2011) cuja investigação se destinou a analisar a aplicação de um programa de treino de *Hardiness*, em estudantes universitários, para determinar se, no contexto universitário, o *Stress* pode ser reduzido e a personalidade resistente aumentada, indicaram que o programa teve, em certa medida, influência nos níveis de *Stress* Percebido e *Hardiness*. No programa de treino, eram apresentados situações reais potenciadoras de *Stress*, onde os alunos tinham de demonstrar capacidade de resolução de problemas, aptidões ao nível da atenção através da formulação de questões, de identificação dos problemas principais e de enumeração de estratégias exequíveis para resolver os problemas originados. O estudo sugeriu que o programa de treino exerce alguma influência sobre a personalidade resistente e sobre o *Stress* Percebido. Descobriram, deste modo, que ofertas de programas educativos podem ser eficazes para aumentar os níveis de *Hardiness*.

Outros autores como Delahaij, Van Dam, Gaillard e Soeters (2011) também avaliaram o modo como os estilos e estratégias de *coping* de auto-eficácia intervêm nas relações entre o *Hardiness* e as respostas ao *Stress*, em cadetes da Academia Militar da Holanda. Os resultados revelaram que pessoas com personalidade resistente recorrem a estilos de *coping* mais eficazes (concentração na tarefa, maior controlo emocional) e, por consequência, mostraram-se capazes de lidar com as situações *stressantes* mais eficazmente.

Também para Sandvick, Bartone, Hystad, Phillips, Thayer & Bjorn (2013), indivíduos *Hardy* tendem a olhar para novas experiências como experiências desafiadoras em vez de as percepcionarem como ameaçadoras, mostrando, ainda, altos níveis de Compromisso nas tarefas em que se envolvem e um sentimento de Controlo sobre os recursos pessoais, conseguindo direccionar as suas vidas, da forma que desejam. Esse estilo único de avaliarem os estímulos *stressores* como positivos e acreditarem na sua eficácia, gerindo as exigências impostas, parece protegê-los dos efeitos negativos do *Stress*.

1.4. Bem-Estar Subjectivo e Satisfação com a Vida

Segundo Galinha e Pais Ribeiro (2005), o conceito de Bem-Estar Subjectivo (BES) «tem suscitado nas últimas décadas, o interesse generalizado de muitas vertentes da Psicologia, tendo vindo a reforçar a sua identidade, à medida que os estudos vão confirmando a sua estrutura e sistema de conceitos associados» (p.204).

Ainda Segundo Galinha e Pais Ribeiro (2005), apesar de alguma falta de consenso inicial na definição do conceito de Bem-Estar Subjectivo, as investigações conduziram finalmente a uma definição, segundo a qual o conceito é constituído por uma componente cognitiva e uma componente afectiva.

Existe, actualmente, unanimidade entre os investigadores acerca da existência de uma dimensão cognitiva e de uma dimensão afectiva do Bem-Estar Subjectivo – conceptualizados como a Satisfação com a Vida e como o Afecto Positivo e o Afecto Negativo, respectivamente (Argyle & Martin, 1991, cit. por Sagiv & Schwartz, 2000; Diener, 1984).

Diener, Suh, e Oishi (1997), defendem que para existir um nível adequado de Bem-Estar Subjectivo, os três componentes primários do mesmo devem caracterizar-se por: Satisfação, Afecto Positivo e baixos níveis de Afecto Negativo. O aspecto cognitivo do conceito de Bem-Estar Subjectivo, sendo o conceito de relevo neste estudo, refere-se a uma avaliação cognitiva, em que os indivíduos comparam as suas circunstâncias de vida com um padrão de vida auto-imposto, o que, operacionalizado se traduz em Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Ou seja, indivíduos relatarão uma alta Satisfação com a Vida consoante as suas circunstâncias de vida percebidas estejam em consonância com o próprio padrão auto-imposto.

A vida universitária apresenta desafios emocionais e sociais que podem influenciar o Bem-Estar Subjectivo do estudante (Negovan, 2010). Segundo Misra e

McKean, 2000; Ross, Cleland, Macleod, 2006; Verger, *et al.*, 2009 (cit. por Negovan, 2010), torna-se importante realçar que os estudantes universitários estão constantemente perante o risco de experienciar situações de insucesso académico, de desadaptação social, problemas financeiros, inadaptação aos colegas e professores, assim como, ainda, terem de responder as exigências específicas da universidade. Costa & Leal (2006), por exemplo, atentam no facto dos alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual deverem receber particular atenção – como é o caso específico dos estudantes da Academia Militar, a amostra deste estudo. Neste sentido, revela-se importante conhecer o quão satisfeitos com a sua vida ou consigo próprios os estudantes se sentem. Investigar a possível insatisfação dos mesmos é de uma enorme importância para identificar os níveis de *Stress* ou verificar se se tratam de casos de risco (Hayness, 2002; Cicognani *et al.*, 2008; Sheu Hung Binet, 2009, cit. por Negovan, 2010).

Ben-Zur (2003, cit. por Imaginário e Vieira, 2011), num estudo com jovens adolescentes e jovens universitários relatou que o BES se relacionava de forma positiva e significativa com a percepção de controlo dos jovens e com o optimismo, sublinhando ainda o facto de os adolescentes apresentarem níveis mais altos de afecto negativo e mais baixos de afecto positivo do que os jovens adultos. Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, 2008, cit. por Imaginário & Neves, 2008) consolidam este último facto referindo que a avaliação da satisfação com a sua própria vida que os estudantes realizam, tem tendência a aumentar com o avançar da idade e com a progressão académica. Já Lachman e Weaver (1998, cit. por Oliveira, Lima & Simões, 2007) revelaram que uma maior percepção de controlo estava associada, entre outros factores, a uma maior Satisfação com a Vida.

De acordo ainda com o estudo de Matheny, Roque-Tovar e Curlette (2008) realizado em estudantes universitários do México e dos EUA, os níveis de *Stress* Percebido e as estratégias de *coping* são bons preditores da Satisfação com a Vida, tanto para estudantes dos EUA como para os estudantes do México.

Latif (2010) conduziu uma investigação sobre os efeitos entre o *Hardiness* e Satisfação com a Vida, em ambientes de *call-center*. Os resultados indicaram que os que possuíam maiores níveis de *Hardiness* estavam relativamente satisfeitos com a sua vida.

Skomonorvy & Sudom (2011) analisaram o papel do *Hardiness* na Satisfação com a Vida, nos sintomas de doença e na gestão do *Stress*, em militares do Canadá. Os resultados indicaram que os militares com *Hardiness*, apresentaram uma maior Satisfação com a Vida, existindo uma relação mais estreita entre o *Hardiness* militar e a

Satisfação com a Vida, do que a relação entre esta última e o *Hardiness* para a população geral.

Nguyen, Shultz II e Westbrook (2012) desenvolveram outro estudo, também a partir de alunos universitários, com o objectivo de avaliar a influência que o *Hardiness* pode exercer na Satisfação com a Vida, em contexto académico. Os resultados demonstraram que a robustez psicológica tem um impacto positivo sobre a Satisfação com a Vida, uma vez que estão significativamente mais fortes para os alunos com as avaliações mais elevadas.

1.5 Objectivos do Estudo

Pretende-se, com este estudo, verificar a evolução das variáveis *Hardiness* e *Stress* Percebido, nos alunos da Academia Militar de Lisboa, do 1º ao 4º ano e as repercussões destas na sua Satisfação com a Vida e desempenho Académico.

Deste modo, pretende-se analisar um problema de investigação que procura verificar qual o papel que as variáveis *Hardiness* e *Stress* Percebido exercem na Satisfação com a Vida e no desempenho Académico, nos alunos da Academia Militar Portuguesa.

As exigências do quotidiano dos alunos da Academia Militar implicam um maior acompanhamento dos mesmos por parte da secção de Apoio Psicopedagógico (SAP) da instituição. Ao estudar a evolução dos níveis de *Hardiness* e *Stress* Percebido no percurso académico desses alunos e as suas consequências para a Satisfação com a Vida, será possível perceber, em que fase se torna mais imperativo intervir. Assim, e de acordo com a revisão de literatura efectuada, as hipóteses propostas são as seguintes:

H1: Existe uma correlação negativa entre os níveis de *Hardiness* e os níveis de *Stress* Percebido.

H2: O Compromisso correlaciona-se positivamente com a Classificação Final.

H3: Existem diferenças significativas no *Stress* percebido, ao longo do percurso académico dos alunos.

H4: Existem diferenças significativas na Satisfação com a vida, ao longo do percurso académico dos alunos.

H5: A variável que maior impacto tem no *Stress* percebido é o *Hardiness*.

2. Método

2.1. Amostra

Neste estudo participaram 477 alunos-cadetes da Academia Militar de Lisboa, do ano lectivo 2011/2012. Deste total, 30% frequentam o 1º ano, 24,3% o 2º ano, 23,5% o 3º ano e 22,2% o 4º ano.

Verificou-se, relativamente ao Ramo das Forças Armadas, que a maioria (74,6%) pertence ao Exército e os restantes (25,4%) à GNR. Em relação ao curso frequentado, 54,1% dos alunos encontram-se em Armas, 11,5% em Engenharia, 10,9% em Infantaria, 9,0% em Administração, 3,8% em Cavalaria, 2,3% em Artilharia, 1,9% em Saúde e 1,3% em Material, sendo que dois alunos-cadetes não responderam a esta questão. Dos 74,6 % alunos que pertencem ao Exército, 25% estão no 1º ano, 17,6% no 2º ano, 18,1% no 3º ano e 13,8% no 4º ano. Já no que respeita aos 25,4% alunos que pertencem à GNR, 5% frequentam o 1º ano, 6,7% frequentam o 2º ano, 5,5% o 3º e 8,2% o 4º ano (Tabela 1).

Tabela 1 - *Distribuição dos alunos pelo ramo das Forças Armadas (valores absolutos)*

	Exército	GNR	Total
1º ano	119	24	143
2º ano	84	32	116
3º ano	86	26	112
4º ano	66	39	105
Total	355	121	477

2.2 . Procedimento

A presente investigação assenta em diversos processos de investigação em curso realizados pela Secção de Apoio Psicopedagógico da Academia Militar (SAP), tendo sido solicitada autorização aos responsáveis para a concretização da mesma.

Anteriormente à aplicação dos questionários, são expostos os objectivos dos estudos aos alunos inquiridos, garantindo o anonimato, uma vez que as análises pretendidas não são a nível individual, mas análises estatísticas de natureza geral.

O anfiteatro da Academia Militar é palco da aplicação colectiva dos questionários, por psicólogos da Academia Militar. Os alunos dispõem de uma folha de

questionário, de uma folha de resposta e de uma caneta, sendo a duração da aplicação de aproximadamente 30 minutos.

Os resultados obtidos foram introduzidos e analisados no *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0 para o Windows.

2.3 . Instrumentos

2.3.1 Escala de *Hardiness*

O conceito de *Hardiness* começou a ser medido em 1979, por Kobasa com um estudo realizado em dois grupos de executivos - executivos de topo e executivos de nível intermédio – ambos com eventos de vida *stressantes*, nos três anos anteriores. Um dos grupos sofreu altos níveis de *Stress* sem doença associada, enquanto o outro grupo de executivos relataram estar doentes depois de estarem em contacto com as situações *stressantes*. Os resultados propuseram que a relação alto *Stress*/ baixa doença, em comparação com os executivos com alto *Stress*/Doença elevada, mostraram mais *Hardiness*, ou seja tinham um forte sentido de compromisso para consigo, uma atitude de vigor para com o meio em que se inseriam, capacidade para atribuir significado ao que vivenciavam e um *locus* de controlo interno em oposição ao *locus* de controlo externo (Kobasa, 1979).

Muito pouco tempo depois das investigações desenvolvidas em torno da associação entre *Stress* e doença (Dohrenwend & Dohrenwend, 1974, cit. por Funk, 1992). Os investigadores começaram a procurar por características psicológicas capazes de moderar esta relação entre *Stress* e doença. Foram precisamente estas pesquisas que introduziram o constructo *Hardiness*. De acordo com a teoria, já explanada anteriormente, o *Hardiness* emerge de uma infância com experiências ricas e variadas (Maddi e Kobasa, 1984, cit. por Funk, 1992). Essa qualidade geral manifesta-se em sentimentos e comportamentos que são caracterizados pelo Compromisso, Controlo e Desafio – as três dimensões do *Hardiness* (Funk, 1992).

Segundo Funk (1992), durante as pesquisas sobre *Hardiness*, foram criadas dezanove escalas diferentes para o medir. Dessas dezanove escalas, muitas delas não conseguiram fazer a discriminação entre alto *Stress*/alta doença e alto *Stress*/baixa doença, nos sujeitos (Kobasa, 1979, cit. por Funk, 1992). Seis escalas permaneceram, incluindo a *Alienation from Self* (AFS) e a *Alienation from Work* (AFW) (Maddi, Kobasa & Hoover, 1979, cit. por Funk, 1992) para medir o Compromisso e a Escala *Powerlessness* (PS; Maddi *et al.*, 1979, cit. por Funk, 1992) assim como a Escala *External of Locus Control* (EEOLC; Rotter, Seeman & Liverant, 1962, cit. por Funk,

1992) para medir o Controlo. Ficaram ainda as Escala *Security* (SS; Hahn, 1966, cit. por Funk, 1992) e a Escala *Cognitive Structure* (CSS; Jackson, 1974, cit. por Funk, 1992) para medir o *Desafio*, que acabou por ser também retirada por não estar correlacionada com as anteriores (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982, cit. por Funk, 1992). Como resultado, um inventário de 71 itens passou a ser o instrumento mais utilizado para medir o *Hardiness*.

Depois da Escala de 71 itens seguiu-se o desenvolvimento de duas versões breves: a de 20 itens *Abridged Resistência* (AHS) e a de 36 itens da escala *Revised Hardiness* (RHS). Posteriormente, duas escalas foram desenvolvidas para substituir os problemas das escalas anteriores, apontadas pelos críticos: a versão de 50 itens - *Personal Views Survey* (PVS; Hardiness Institute, 1985, cit. por Funk, 1992) e a versão de 45 itens - *Disposition Resilience Scale* (DRS; Bartone, Ursano, Wright, & Ingraham, 1989, cit. por Funk, 1992).

Bartone (1989, cit. por Bartone, 1991), ao utilizar uma variedade de técnicas psicométricas e ao examinar dados a partir de condutores de autocarros de Chicago, reduziu a Escala de 45 itens para 30 itens - adaptada para português por Mallar & Capitão (2004) e posteriormente, para 15 itens.

A adaptação para português foi realizada por Mallar & Capitão (2004) e é a versão da escala utilizada neste estudo. A adaptação para português continua a ser uma escala de 30 itens, divididas em três dimensões (Compromisso, Controlo e Desafio) com dez itens cada, com respostas do tipo *Likert* que variam de 0 (nada verdadeiro) a 5 (completamente verdadeiro). O 1º item da escala (*Passei a maior parte da vida a fazer coisas que não valem a pena.*) remete para a dimensão *Compromisso*, seguindo-se os itens nº 6, 7, 11, 16, 17, 22, 27, 28 e 30. O 2º item do estudo constitui um dos itens da dimensão *Controlo* (*Planear antes pode ajudar a evitar a maioria dos problemas futuros*), assim como os itens nº 3, 8, 9, 12, 15, 18, 20, 25 e 29. A última dimensão – *Desafio* – engloba o item nº 4 (*Não gosto de alterar a minha rotina diária*), assim como os itens nº 5, 10, 13, 14, 19, 21, 23, 24, 26 da escala.

Para determinar as médias de cada dimensão correctamente, é necessário inverter os valores dos itens 1, 4, 6, 12, 15, 17, 18, 20, 21, 24 e 27, uma vez que estão formulados negativamente para a dimensão do constructo que pretendem medir (*Hardiness*).

Considera-se que o indivíduo possui uma personalidade resistente quando apresenta valores médios altos nas três dimensões.

A consistência interna desta escala foi avaliada pelo *Coeficiente Alfa de*

Cronbach , a fim de verificar a sua fidedignidade, de acordo com a medida a que se propõe (Kline, 2000). Os valores do *Alfa de Cronbach* para as dimensões compromisso, controlo e absorção são de .53, .62 e .66, respectivamente. Para a Escala completa o valor foi de .70.

2.3.2 Escala de *Stress* Percebido

A Escala de *Stress* Percebido (ESP) foi desenvolvida para medir situações da vida do indivíduo, avaliadas como *stressantes* (Cohen, Kamarch, Mermelstein, 1983).

A Escala de *Stress* Percebido de Cohen *et. al*, (1983, cit. por Lee, 2012) trata-se de um dos mais populares instrumentos para medir os níveis de *Stress*. Segundo Cohen (1983, cit. por Lee, 2012) caracteriza-se por um questionário de auto-relato conhecido por «medir o grau em que os indivíduos acreditam que certas situações das suas vidas são *stressantes* (p. 385).

Os itens da escala destinam-se a avaliar o grau em que os indivíduos acreditam que a sua vida é imprevisível, fora de controlo e demasiado sobrecarregada, durante o mês anterior (Lee, 2012). Segundo o mesmo autor, existem três versões da escala de ESP, sendo a primeira de 14 itens (ESP-14), desenvolvida em inglês, com sete itens positivos e 7 negativos, com respostas medidas numa escala de *Likert*. Cinco anos passados após a primeira versão, esta foi reduzida para dez itens (ESP-10), usando uma análise de factor a partir de 2,387 residentes dos E.U.A. Existe ainda uma versão reduzida para situações em que são requeridas escalas breves ou para entrevistas por telefone (Cohen & Williams, cit. por Lee, 2007).

De acordo com o Laboratório para estudos de *Stress*, Imunidade e Doença de Cohen (2007, cit. por Lee, 2012), a ESP encontra-se actualmente traduzida em vinte cinco linguagens diferentes.

A versão da Escala aplicada neste estudo foi a versão de dez itens (ESP-10), adaptada para português por Moreira (2002).

Para contabilizar a pontuação de forma correcta ou para questões de tratamento estatístico das respostas à Escala, é necessário inverter os valores dos itens 4,5,7 e 8 dado que estão manifestados na forma negativa em relação ao constructo que se pretende medir (*Stress* Percebido).

A consistência interna desta escala foi avaliada pelo *Coeficiente Alfa de Cronbach*, a fim de verificar a sua fidedignidade, de acordo com a medida a que se propõe (Kline, 2000). Com esta amostra, foi calculado o *Alfa de Cronbach*, sendo de .84.

2.3.3 Escala de Satisfação com a Vida

Como já referido anteriormente, o Bem-Estar Subjectivo divide-se em três componentes: Afecto Positivo, Afecto Negativo e Satisfação com a Vida (Andrews & Withey, 1976, cit. por Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), sendo a Satisfação com a Vida, o foco deste estudo.

Os primeiros dois componentes referem-se ao aspecto emocional e afectivo do constructo. O último remete para o aspecto cognitivo. As medidas que avaliam a componente cognitiva têm recebido grande atenção (Diener *et al.*, 1985).

Inicialmente, muitas das escalas criadas para medir a Satisfação com a Vida consistiam num item apenas, com diversos problemas de validade associados, surgindo a necessidade de se criar uma escala multidimensional (Diener, *et al.*, 1985).

Diener *et al.*, (1985) criaram a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), baseada na ideia que os indivíduos devem fazer uma avaliação geral das suas vidas com o objectivo de medir o constructo de Satisfação com a Vida (Diener, *et al.*, 1985).

Na fase inicial de construção da Escala, foi desenvolvida uma lista de 48 itens, a partir de auto-relatos. Este facto consistiu em questões relacionadas com a Satisfação com a Vida. Entretanto, alguns afectos positivos e negativos foram incluídos. Uma análise factorial inicial resultou na divisão do conceito em três componentes, já mencionados.

Devido à similaridade semântica de vários itens, alguns foram retirados, passando a Escala a ter 5 itens. (Diener, *et al.*, 1985)

Pavot e Diener (1993) argumentam que a avaliação da Satisfação com a Vida é no mínimo, parcialmente independente das medidas afectivas. Segundo os mesmos autores, a SWLS é um instrumento promissor em termos de medição de mudanças no Bem-Estar Subjectivo e a nível de resultados de intervenções.

A escala utilizada neste estudo foi a versão de 5 itens de Diener, *et al.*, 1985).

Para calcular a pontuação correctamente, é necessário inverter os valores dos itens 4,5,7 e 8, uma vez que estão formulados negativamente para o constructo que pretendem medir.

A consistência interna desta escala foi avaliada pelo *Coefficiente Alfa de Cronbach*, a fim de verificar a sua fidedignidade, de acordo com a medida a que se propõe (Kline, 2000). Os valores do *Alfa de Cronbach* para a Escala foi de .67.

3. Resultados

Apresenta-se na Tabela 2 a estatística descritiva relativa à escala de *Hardiness*, que demonstra que a dimensão com valores médios mais elevados é o Compromisso ($M = 3.98$), seguido da dimensão Controlo ($M = 3.69$) e da dimensão Desafio ($M = 3.33$).

Tabela 2 - Valor Médio das dimensões da escala de *Hardiness*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Compromisso	3.98	.46
Controlo	3.69	.36
Desafio	3.33	.38

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão

No que diz respeito ao *Stress Percebido* verifica-se um valor médio de 2,96 (Tabela 3).

Tabela 3 - Valor Médio da escala de *Stress Percebido*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Stress Percebido</i>	2,96	.51

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão

Na Tabela 4, é possível observar que a Satisfação com a Vida apresenta um valor médio de $M=3.31$.

Tabela 4 - Valor Médio da escala de Satisfação com a Vida

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Satisfação com a vida	3.31	.61

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão

Relação entre as variáveis

No sentido de verificar a correlação existente entre as variáveis em estudo e as suas dimensões, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* (Tabela 5).

Tabela 5 - Correlações entre as Dimensões da Escala de Hardiness, Stress Percebido, Satisfação com a Vida, Formação Militar (ICA, IM) e Classificação Académica Final

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
Compromisso (1)	3.98	.46	-							
Controlo (2)	3.69	.36	.52**	-						
Desafio (3)	3.33	.38	.46**	.37**	-					
<i>Stress</i> Per. (4)	2.14	.51	-.30**	-.32**	-.22**	-				
S. Vida (5)	3.31	.61	.36**	.32**	.19**	-.39**	-			
Classif. Final (6)	21.40	25.39	-.02	.00	.03	.09	-.04	-		
IM (7)	12.50	5.69	.08	.09*	-.04	.00	.15**	.16**	-	
ICA (8)	12.50	5.70	.10*	.15**	.12*	-.18**	.11*	-.22**	.03	-

Nota: M = Média; DP = Desvio padrão; * $p < .05$; ** $p < .01$

Observa-se que existe uma correlação positiva entre várias das dimensões avaliadas, sendo a mais elevada a que ocorre entre o Controlo e o Compromisso ($r = .52$, $p < .01$), seguindo-se a associação positiva entre as variáveis Compromisso e Desafio ($r = .46$, $p < .01$) e as variáveis Desafio e Controlo ($r = .37$, $p < .01$), todas elas pertencentes à Escala de *Hardiness*.

Relativamente à associação entre as diferentes escalas, estas revelam valores estatisticamente significativos ($p < .01$), verificando-se que a correlação mais elevada se verifica entre a Satisfação com a Vida e o *Stress*, que se associam negativamente ($r = -.39$; $p < .01$). Seguidamente, é possível verificar uma correlação significativamente positiva entre a Satisfação com a Vida e o Controlo. Por sua vez, constata-se que o Controlo se correlaciona negativamente com o *Stress* Percebido ($r = -.32$; $p < .01$) e que este último se correlaciona, ainda, negativamente, com o Compromisso ($r = -.30$; $p < .01$) e com o Desafio ($r = -.22$; $p < .01$).

Verifica-se, inclusive, uma correlação significativamente positiva entre a Satisfação com a Vida e o Desafio ($r = .19$; $p < .01$).

No caso do ICA, é possível observar uma correlação negativamente significativa com a Classificação Final ($r = -.22$; $p < .01$) e com o *Stress* Percebido ($r = -.18$; $p < .01$). Por outro lado o ICA correlaciona-se significativamente com o Controlo ($r = .15$; $p < .01$), com o Desafio ($r = .12$; $p < .05$), com a Satisfação com a Vida ($r = .11$; $p < .05$) e com o Compromisso ($r = .10$; $p < .05$).

Constata-se, ainda, que a IM se correlaciona positiva e significativamente com a Classificação Final ($r = .16$; $p < .01$), com a Satisfação com a Vida ($r = .15$; $p < .01$) e

com o Controlo ($r = .09$; $p < .05$). Verifica-se ainda uma correlação negativa, ainda que não significativa, entre o IM e o Desafio.

Evolução das variáveis Hardiness, Stress Percebido e Satisfação com a Vida, ao longo da formação académica

Através de uma análise à Tabela 6, é possível constatar que se verificam diferenças estatisticamente significativas em relação ao compromisso [$F_{(3, 473)} = 5.652$, $p = .001$] em função do ano que os cadetes frequentam. A comparação à *post-hoc* revelou, ainda, que estas diferenças ocorrem entre o 1º e 4º ano e entre o 1º e o 3º ano. Nas restantes dimensões (controlo e desafio) não são verificadas diferenças estatisticamente significativas em função do ano que os alunos frequentam: Controlo [$F_{(3, 473)} = .526$, $p = .665$], [$F_{(3, 473)} = 1,220$ $p = .302$].

Esta dimensão assume os valores médios mais elevados no 1º ($M = 4.97$) e 2º ano ($M = 4.04$) e decresce significativamente no 3º ($M = 3.88$) e no 4º ano ($M = 3.89$). (compromisso).

O controlo mantém-se constante ao longo dos anos, apresentando valores médios mais elevados no 1º ($M = 3.70$) e no 2º ano ($M = 3.71$).

O desafio mantém-se igualmente constante ao longo dos anos, apresentando os valores médios mais altos no 1º ($M = 3.34$) e no 2º ano ($M = 3.38$).

Tabela 6 - Valores Médios das Dimensões, em função do ano que os cadetes frequentam.

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	Obs
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Compromisso	4.07	.51	4.04	.41	3.88	.39	3.89	.48	5.652	.001*	1≠4,3;1≠3;
Controlo	3.70	.38	3.71	.37	3.68	.33	3.65	.33	.526	.665	
Desafio	3.34	.38	3.38	.39	3.30	.37	3.33	.38	1.220	.302	

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < .05$

Através de uma análise à Tabela 7, é possível constatar que é verificada uma diferença estatisticamente significativa na Escala de *Stress* Percebido [$F_{(3,473)} = 7,854$, $p < .001$], em função do ano que os cadetes frequentam. A comparação à *post-hoc* revelou que estas diferenças ocorrem entre o 1º, 2º e 3º e entre o 2º e 4º ano.

O *Stress* Percebido apresenta valores mais elevados no 2º ano ($M = 3.11$), decrescendo ligeiramente no 3º ($M = 3.03$) e no 4º ($M = 2.85$).

Tabela 7 - Valores Médios do Stress Percebido, em função do ano que os cadetes frequentam.

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano				Obs.
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	Sig.	
Stress Percebido	2,85	.49	3.11	.51	3.03	.52	2.85	.48	7.854	.000**	1=2,3;2=4

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; * $p < .05$

Ao analisar os dados da Tabela 8, é possível constatar que é verificada uma diferença estatisticamente significativa na escala Satisfação com a Vida [$F_{(3, 648)} = 10.951, p < .001$], em função do ano que os cadetes frequentam. A comparação à *post-hoc* revelou que estas diferenças ocorrem entre o 1º, 2º, 3º e 4º ano.

A satisfação com a vida apresenta valores mais elevados no 1º ano ($M = 3.54$), decrescendo significativamente no 2º ($M = 3.22$) e 3º ano ($M = 3.16$), aumentando ligeiramente no 4º ano ($M = 3.27$).

Tabela 8 - Valores Médios da escala de Satisfação com a Vida, em função do ano que os cadetes frequentam

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano				Obs
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	Sig.	
Satisfação com a Vida	3.54	.63	3.22	.52	3.16	.61	3.27	.60	10.951	.000**	1=2,3,4

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; * $p < .05$

Impacto da variável Hardiness no Stress Percebido

No sentido de avaliar o impacto que as dimensões das escalas de *Hardiness* (Compromisso, Controlo, Desafio) e a Satisfação com a Vida têm no *Stress Percebido*, foi efectuada uma análise de regressão múltipla pelo método *Stepwise*. Além do coeficiente de determinação (R^2) fornece os coeficientes β (valor da contribuição relativa de cada variável independente para a predição da variável dependente) que revelam o impacto que as diferentes variáveis independentes têm na predição das variáveis dependentes (Maroco, 2003).

Os resultados obtidos, observáveis na Tabela 9, revelam-nos que dos três modelos efectuados, o Modelo 3 é o que melhor explica o *Stress Percebido*, envolvendo as dimensões de Controlo (*Hardiness*) e Desafio (*Hardiness*) e a Satisfação com a Vida.

Posto isto, as variáveis que maior impacto têm no *Stress Percebido* são a Satisfação com a Vida ($\beta = .311; p = .000$), o Controlo ($\beta = .184; p = .000$), e o Desafio ($\beta = .093; p = .036$).

Tabela 9 - *Análise de Regressão relativa ao impacto das dimensões da Escala de Hardiness e da Escala de Satisfação com a Vida, no Stress Percebido.*

VD	Modelo	VI	B	t	p
Stress Percebido	1	Sat. com a Vida	-.387	-9.158	.000
	2	Sat. com a Vida	-.319	-7.333	.000
		Controlo	-.216	-4,965	.000
	3	Sat. com a Vida	-.311	-7.149	.000
		Controlo	.239	5.473	.000
		Desafio	.128	2.633	.036

Modelo 1: $R^2 = .387$; $F = 83.871$; $p = .000$

Modelo 2: $R^2 = .438$; $F = 56.351$; $p = .000$

Modelo 3: $R^2 = .447$; $F = 39.312$; $p = .000$

4. Discussão

Pretendia-se, com este estudo, verificar a evolução das variáveis *Hardiness* e *Stress* Percebido, nos alunos da Academia Militar de Lisboa, do 1º ao 4º ano e as repercussões destas no seu desempenho académico e consequente Satisfação com a Vida.

A discussão dos resultados é realizada de acordo com a ordem das hipóteses propostas no início deste estudo, focando os seguintes aspectos: analisar o *Hardiness* em função do *Stress* Percebido e da Classificação Final, nos alunos da Academia Militar, bem como a existência de diferenças nos níveis de *Stress* Percebido e nos níveis de Satisfação com a Vida, ao longo do percurso académico dos mesmos. Pretendia-se ainda verificar o impacto da variável *Hardiness* no *Stress* Percebido.

Posto isto, e após uma análise dos resultados, constatou-se que existe uma correlação negativa entre os níveis de *Hardiness*, incluindo cada uma das três dimensões da escala (Compromisso, Controlo e Desafio) e os níveis de *Stress* Percebido (H1). Estes resultados vão ao encontro da hipótese inicialmente formulada e no sentido dos estudos de Kobasa (1979, cit. por Bartone, Eid, Johnsen, Snook, 2009) que refere que níveis elevados de *Hardiness* consistem num estilo de personalidade ou num padrão de personalidade associado a uma boa saúde e a um bom desempenho, mesmo sob

stress. Segundo o mesmo autor pessoas *Hardy* têm tendência para atribuir sentido à vida e a comprometerem-se com o que se destinam a fazer. São capazes de exercer um maior controlo sobre as situações e de encarar as mudanças como desafios e oportunidades. Os resultados vão, inclusive, de encontro ao estudo realizado por Bartone, Roland, Picano e Williams (2008) acerca da relação negativa entre *Hardiness* e *Stress* académico em estudantes noruegueses, no qual divulgou que os alunos com uma personalidade mais resistente não eram tão afectados pelos efeitos nocivos do *stress* académico. O autor sugere, ainda, que não é a situação *stressante* em si, que desencadeia *stress*, mas sim a forma como o sujeito reage e a percepção. Outros autores como Delahaij, Van Dam, Gaillard e Soeters (2011) também avaliaram o modo como os estilos e estratégias de *coping* de auto-eficácia intervêm nas relações entre o *Hardiness* e as respostas ao *Stress*, em cadetes da Academia Militar da Holanda. Os resultados revelaram que pessoas com personalidade resistente recorrem a estilos de *coping* mais eficazes (concentração na tarefa, maior controlo emocional) e, por consequência, mostraram-se capazes de lidar com as situações *stressantes* mais eficazmente.

Outro estudo de Kobasa e Overlette (1979; 2000, cit. por Sinclair e Tetrick, 2000) propuseram que o *Hardiness* funcionava como um moderador do *Stress*, quando os indivíduos tinham níveis elevados nas três componentes. Também Hystad, Eid, Laberg, Bjorn, Bartone (2013), revelaram que indivíduos *Hardy* tendem a olhar para novas experiências como experiências desafiadoras em vez de as percepcionarem como ameaçadoras, mostrando, ainda, altos níveis de Compromisso nas tarefas em que se envolvem e um sentimento de Controlo sobre os recursos pessoais, conseguindo direccionar as suas vidas, da forma que desejam. Esse estilo único de avaliarem os estímulos *stressores* como positivos e acreditarem na sua eficácia, gerindo as exigências impostas, parece protege-los dos efeitos negativos do *stress*. Todos estes estudos vêm justificar a correlação negativa encontrada entre as três dimensões do *Hardiness* e o *Stress* Percebido, nesta investigação.

No que diz respeito à hipótese proposta acerca da correlação positiva entre o Compromisso e a Classificação Final (H2), apesar de sustentada na revisão de literatura por Sheard e Golby (2007), cujo objectivo era analisar a relação que as dimensões da personalidade resistente têm com o desempenho académico, demonstrando que o domínio *Compromisso* era a dimensão que tinha uma correlação significativa positiva com a *performance* académica, neste estudo, a hipótese não foi corroborada. Apesar de não se verificar uma correlação significativa entre as duas dimensões citadas, verificou-se uma associação positiva e significativa entre o ICA e as três dimensões do *Hardiness*

e negativa com o *Stress* Percebido e ainda uma correlação positiva com a Satisfação com a Vida. O IM correlaciona-se positivamente com o Controlo e a Satisfação com a Vida. As associações significativas entre as componentes de formação militar com as dimensões do Hardiness, poderiam ser explicadas pelas diferenças de aptidões exigidas em cada uma das áreas: a Formação Militar depende de características da Personalidade (e.g. *Hardiness*, gestão do *Stress*), enquanto a Classificação Final depende de aptidões mais cognitivas (e.g. inteligência, aptidões verbais e numéricas).

Relativamente à ocorrência de diferenças significativas a nível do *Stress* Percebido, ao longo do percurso académico dos alunos da Academia (H3), os resultados apontaram para valores médios mais elevados no 2º ano, com um ligeiro decréscimo do 2º para o terceiro e do 3º para o 4º, o que valida a hipótese proposta. O estudo de Pereira *et al.* (2004) vai de encontro à terceira hipótese deste estudo, através da premissa de que o ingresso no Ensino Superior é um acontecimento marcante na vida do estudante que costuma acarretar inúmeras mudanças, o que pode potenciar o surgimento de elevados níveis de *Stress*. Gall Evans & Bellrose (2000, cit. por Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira, 2009) também referem que a adaptação do estudante à universidade pode ser dificultada pelo *Stress*, assim como ter repercussões negativas para a saúde física e levar a problemas psicológicos (Chang, 2001; Morrison & O'Connor, 2005, cit. por Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira, 2009). Langston e Cantor (1989) também estudaram jovens na fase de transição para o ensino superior, baseando-se no facto dessa mudança poder originar um aumento da responsabilidade, da ansiedade e da competitividade, tornando propício o surgimento do *Stress*. No caso específico da Academia Militar, o aumento dos níveis de *Stress* do 1º ano para o 2º, podem ser explicados pelo suporte que os cadetes/alunos usufruem na sua entrada para a Instituição, tanto dos alunos mais velhos como por parte do SAP, necessários à sua integração. Na passagem para o 2º ano esse suporte vai-se desvanecendo e os alunos/cadetes estão sujeitos a uma maior autonomia, o que pode desencadear níveis de *Stress* mais elevados.

A hipótese relacionada com a ocorrência de diferenças nos níveis de Satisfação com a Vida, nos alunos da Academia, ao longo do seu percurso académico (H4), sustentada por Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, (2008 cit. por Imaginário & Neves, 2008) que remetem para o facto da avaliação da satisfação com a sua própria vida que os estudantes fazem, tem tendência a aumentar com o avançar da idade e com a progressão académica. No caso específico da Academia Militar, os resultados obtidos apontam para valores médios mais elevados no 1º do que no 4º ano, no entanto, do 3º para o 4º ano já é possível constatar um aumento dos níveis de Satisfação com a Vida.

Tal facto pode justificar-se pela especialização de cada um dos cursos ministrados na AM, que ocorre na transição do 3º para o 4º ano. Pode ainda ser explicado pelo facto do regime de internato, no 4ª ano, passar a ser de licença diária para sair, enquanto nos anos anteriores a possibilidade de se ausentarem da instituição era restringida aos fins-de-semana. O valor elevado da Satisfação com a Vida no 1º ano, pode ainda ser justificado pelo maior afastamento da vida civil ao ingressarem na AM, o que pode ser interpretado como factor de protecção, estando, inclusive, amparados pelos modelos interventivos do SAP.

Devido à grande influência do *Hardiness* no *Stress* Percebido verificada na revisão de literatura e já mencionada nesta discussão, foi criada uma hipótese para avaliar se o *Hardiness* é realmente o maior preditor do *Stress Percebido*, em relação às outras variáveis exploradas neste estudo (H5). Os resultados revelaram que os melhores preditores do *Stress* Percebido são, de facto, duas das dimensões da escala de *Hardiness*: o Controlo e o Desafio. Para além destas duas dimensões, a Satisfação com a Vida, também se revelou um bom preditor do *Stress* Percebido.

5. Considerações Finais

De acordo com esta discussão de resultados e a análise dos mesmos, é possível responder à questão de investigação deste estudo acerca da relação entre *Hardiness*, *Stress* Percebido e o seu papel na Satisfação com a Vida e desempenho académico, da seguinte forma: o *Hardiness* correlaciona-se significativa e negativamente com o *Stress* Percebido, para além de se ter verificado que os maiores preditores do *Stress* Percebido são as duas dimensões do *Hardiness* – o Controlo e o Desafio. Quanto à relação entre *Hardiness* e Classificação Final, esta não se verificou neste estudo, observando-se, no entanto, uma relação significativa entre o *Hardiness* e a formação militar. A Satisfação com a Vida também se revelou um preditor do *Stress* Percebido. Quanto à relação entre o *Hardiness* e a Satisfação com a Vida, sustentada pela revisão de literatura deste estudo por Juraída (2010) e Skomonorvy & Sudom (2011) como sendo uma correlação positiva e ainda pelos resultados desta investigação, que revelam uma correlação forte entre a mesma e as três dimensões do *Hardiness*, torna-se possível afirmar que os estudantes com elevados níveis de *Hardiness* estão mais satisfeitos com as suas vidas. No que diz respeito à relação entre *Stress* Percebido e Satisfação com a Vida, a literatura revela que o *Stress* Percebido e as estratégias de *coping* são bons preditores da Satisfação com a

Vida, sendo ainda, observável a correlação negativa e significativa entre as duas variáveis.

Como limitações do presente estudo reporta-se o facto de a amostra incidir numa única instituição de ensino, neste caso de cariz militar, sendo pertinente, em estudos posteriores, verificar se os resultados se reportam a outros casos, nomeadamente instituições de ensino civil.

O facto do presente estudo incidir sobre uma metodologia correlacional não permite inferir qualquer relação causal ao nível das variáveis estudadas.

Outra limitação prende-se com o facto de os questionários terem sido aplicados após uma saída de campo com duração de uma semana, o que por constituir uma experiência *stressante* para os alunos, pode ter influenciado, de alguma forma os resultados.

Como outra limitação deste estudo, observa-se a correlação negativa entre o ICA e a Classificação Final verificada nos resultados obtidos que não conseguiu ser explicada.

Por último, em estudos posteriores seria interessante verificar diferenças entre sexos, nas variáveis aqui exploradas e relacionar estas com outras igualmente pertinentes para o contexto militar.

No que respeita à relação significativa encontrada neste estudo entre a formação militar e as restantes variáveis em estudo (*Hardiness*, *Stress* Percebido e Satisfação com a Vida) em comparação com a Classificação Final, que não apresentou nenhuma correlação significativa com as mesmas, sugere-se a seguinte questão, para investigações futuras: estarão os alunos da Academia mais empenhados no desempenho de carácter militar do que propriamente no desempenho académico?

Em suma, com esta investigação, a Secção de Psicologia Aplicada (SAP) poderá ter maior facilidade em identificar quais os níveis problemáticos de cada variável estudada e em que altura do percurso académico dos alunos, será mais pertinente intervir.

Referências Bibliográficas

- Academia Militar. (2008a). *Início*. Acedido a 25 de Setembro de 2013, em:
<http://www.academiamilitar.pt/>
- Academia Militar. (2008b). *Ensino*. Acedido a 25 de Setembro de 2013, em:
<http://www.academiamilitar.pt/ensino.html>
- Academia Militar (2011). *Manual de acolhimento*. Lisboa: Secção de Estudos e Planeamento – Grupo de Apoio ao Comando.
- Bartone, T. (1989). Predictors of stress-related illness in city bus drivers. *Journal of Occupational Medicine*, 31, 657-663.
- Bartone, P.T., Ursano, R.J., Wright, K.M., & Ingraham, L.H. (1989). The impact of a military air disaster on the health of assistance workers: A prospective study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 177, 317-328.
- Bartone, P.T. (1991). Development and validation of a short hardiness measure. Paper presented at the American Psychological Society annual convention, Washington, D.C.
- Bartone, P.T., Roland, R.R., Picano, J.J., & Williams, T.J. (2008). Psychological hardiness predicts success in US Army Special Forces candidates. *International Journal of Selection and Assessment*, 16 (1), 78-81.
- Bartone, P.T., Eid, J., Johnsen, B.H., Laberg, J.C. & Snook, S.A. (2009). Big five personality factors, hardiness, and social judgment as predictors of leader performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 30, 498-521.
- Bergdahl, J. & Bergdahl, M. (2002). Perceived stress in adults: Prevalence and association of depression, anxiety and medication in a Swedish population. *Stress and Health*, 18, 235–241.
- Sandvik, A.M, Bartone, P.T., Hystad, S.W, Phillips T.M., Thayer, J.F & Bjorn, H. (2013). Psychological hardiness, predicts neuroimmunological responses to Stress. *Psychological, health & medicine*. Mortimer House, 37-41.
- Bravo, A. B. (2008). O ensino superior público universitário militar: a importância de uma visão estratégica. *Proelium: revista da Academia Militar*, 9, 109-133.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385–396.
- Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de Coping e Saúde Mental em Estudantes Universitários de Viseu. In J. Pais-Ribeiro & I. Leal, *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Delahaij, R., Van Dam, K., Gaillard, A. W. K., & Soeters, J. (2011). Predicting performance under acute stress: The role of individual characteristics. *International Journal of Stress Management*, 18 (1), 49-66.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E.M., & Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. University of Illinois. Acedido a 26 de Setembro 2013: <http://www.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/paper12.htm>
- Funk, S. (1992) Hardiness: A review of theory and research. *Health psychology*, 11 (5), 33-54.
- Galinha, I. & Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, saúde & doenças.*, 6 (2), 203-214.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1993). *Teorias da Personalidade* (2). São Paulo: E. P.
- Hasel, K.M., Abdolhosein, A., Ganji, P., (2011). Relationship of perfectionism and hardiness to stress-induced physiological responses. WCPC6 – World Conference on psychology and guidance: Academic Counseling World Education & Research Center.
- Imaginário, S., & Vieira, L. S. (2011). Bem-estar subjectivo, integração social e vivências académicas numa amostra de estudantes da universidade do Algarve. *Revista AMAzónica*, 7 (2), 40-60.
- Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London: Free Association Books.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and social psychology*, 37 (1), 1-11.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., & Khan, S. (1982). Hardiness and health. A prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 42, 168-177.
- Langston, C. A. & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of personality and social psychology*, 56, 649–661.
- Latif., J. (2010). An investigation into the moderating effects of Hardiness on the relationship between performance monitoring and life satisfaction in a call centre environment. Acedido a 2 de Outubro de 2013 em: <http://hdl.handle.net/10539/8863>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal, and coping*. New York, USA: Springer.

- Lee, E.H. (2012). Erratum to review of the psychometric evidence of the perceived stress scale. *Asian nursing research*, 6, 121–127.
- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L., & Pereira, A. (2009). Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp.4663-4669). Braga: Universidade do Minho.
- Mallar, S. C. & Capitão, C. G. (2004). Burnout e hardiness: Um estudo de evidência de validade. *Psico-USF*, 9(1), 19-29.
- Marôco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. (3º edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Matheny, K. B., Roque-Tovar, B. E., & Curlette, W. L. (2008). Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among US and Mexican college students: A cross-cultural study. *Anales de Psicologia*, 24, 49-57.
- Moreira, J. M. (2002). *Altera pars auditur: The dual influence of the quality of relationships upon positive and negative aspects of coping with stress*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lisbon, Portugal.
- Nandamuri, P. P., & Ch, G. (2011). Sources of Academic Stress, A Study on Management Students. *Journal of Management and Science*, 1, 31-42.
- Negovan, V. (2010). Dimensions of students' psychosocial well-being and their measurement: Validation of a Students' Psychosocial Well-Being Inventory. *Europe's Journal of Psychology* (6) 2.
- Nguyen, T., Shultz II, C., Westbrook, M. (2012). Psychological Hardiness in Learning and Quality. *Journal Happiness Study*, 13, 1091-1103.
- Oliveira, Albertina L.; Lima, M.P.; Simões, A.. 2007. A satisfação com a vida dos estudantes universitários: Para além da auto-estima, o lugar da conscienciosidade e do controlo pessoa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (2), 243 - 264.
- Peñacoba, C., & Moreno, J.B. (1998). El concepto de personalidad resistente: consideraciones teóricas y repercusiones prácticas. *Boletim de psicologia*, 58, 61-96.
- Pereira, A., Vaz, A., Medeiros, J., Lopes, P., Melo, A., Ataíde, R., Pinto, C., Bernardino, O., Mendes, R., Ferreira, J. (2004). Características psicométricas do inventário do stresse em estudantes universitários. *Avaliação psicológica: formas e contextos*, 10, 326-329.
- Regulamento da Academia Militar (2012).

- Rosinha, A. J., Abreu, R. S., & Campos, M. (2005) Bem-estar e adaptação psicológica em cadetes da Academia Militar. *Proelium: Revista da Academia Militar*, 9, 205-228.
- Sagiv, L., & Schwartz, S.H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European journal of social psychology*, 30, 177-198.
- Sandvick, A.M., Bartone, P.T., Hystad, S.W., Phillips, T.M., Thayer, J.F. & Bjorn Phillips, Thayer & Bjorn, J. (2013). Psychological hardiness predicts neuroimmunological responses to stress. *Psychology, health & medicine*. Mortimer House, 37-41.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and individual differences*, 43, 579–588.
- Sinclair, R.R. & Tetrick, L.E. (2000). Implications of item wording for hardiness structure, relation with neuroticism, and stress buffering. *Journal of research in personality*, 34, 1-25.
- Skomorovsky, A. & Sudom, KA (2011). *Role of hardiness in the psychological well-being of canadian forces officer candidates*, 176 (1), 7-12.